

2. 跟我学汉语(Учи со мной китайский). — Пекин: Народное образование, 2008.
3. 标准中文(Нормативный китайский). — Пекин: Народное образование, 2000.
4. 汉语乐园(Царство китайского языка). — Пекин: Издательство Пекинского университета языка и культуры, 2007.
5. 通用中文(Общепринятый китайский). — Пекин: Издательство Пекинского университета, 2001.
6. 轻松学中文(Учим китайский легко). — Издательство Пекинского университета языка и культуры, 2007.
7. Репнякова Н.Н., Кравец Ю.Л., Иоффе Т.В. Китайский язык: 5 класс: Учебное пособие для учащихся общеобразовательных учреждений. — М.: «Вентана-Граф», 2008.
8. Ван Луся, Н.В. Дёмчева, О.В. Селиверстова. Китайский язык: 1-й год обучения: учеб. пособие. — М.: Астрель, 2012
9. Рукодельникова М.Б., Салазанова О.А., Холкина Л.С., Ли Тао Китайский язык. Второй иностранный язык. Учебник. — М.: «Вентана-Граф», 2016.
10. Примерная основная образовательная программа основного общего образования / [Электронный ресурс]. URL: // <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnayaobrazovatel'naya-programma-osnovnogo-obshhego-obrazovaniya-3/> (дата обращения: 10.03.2017)
11. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: // <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/documenti/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-osnovnogo-obshchego-obrazovaniya.html> (дата обращения: 10.03.2017)

УДК 372.881.1

Софронова Лариса Владиславовна,

канд. филологических наук, доцент

Кафедра восточных языков

Дипломатической Академии МИД России

lvs877@gmail.com

О ПАРАДИГМЕ ОТНОШЕНИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ВОСТОЧНОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ XXI ВЕКА

Аннотация: в ракурсе проблем преподавания восточного языка в высшей школе в статье рассматриваются характерные черты поколения Y, пришедшего в ВУЗы, подчеркиваются особенности «клипового мышления», намечаются подходы в преподавании иностранного языка с учетом специфики мышления современного поколения студентов. Уделяется особое внимание построению новой парадигмы отношений преподавателя и студента, основанной на актуальной для наших дней теории Л.С. Выготского. Излагаются конкретные приемы в преподавании восточного (турецкого) языка, зиждущиеся на практическом

опыте и позволяющие добиться позитивных результатов в обучении студентов, в том числе и слабоуспевающих.

Ключевые слова и фразы: турецкий язык, «клиповое мышление», «зона ближайшего развития», сотрудничество, субъектность, мнемотехника, синдром «выученной беспомощности»

Sofronova Larisa Vladislavovna, *PhD in philology, Associate Professor*
Department of Oriental Languages
Diplomatic Academy of the Russian Foreign Ministry
lvs877@gmail.com

THE PARADIGM OF RELATIONSHIP BETWEEN TEACHER AND STUDENT IN THE PROCCESS OF TEACHING ORIENTAL LANGUAGE IN HIGHER SCHOOL OF THE XXI CENTUARY

Abstract. The problems of teaching oriental languages in higher school are considered in the article in connection with the characteristics of the Y-generation and the so called “clip thinking”, peculiar to it. Relying upon L.S.Vygotsky’s theory of teaching and development the author emphasizes the importance of constructing a new paradigm of relationship between the teacher and the student, based on cooperation, team-working and confidence. By developing in students subjectness, reflection and faith in their own capabilities the teacher can achieve positive results in solving complicated problems in the process of teaching oriental languages. The special attention is paid to co-working in “the zone of proximal development”. The specific techniques based on the author’s practical experience in the teaching of oriental (Turkish) language are described.

Key words and Phrases: Turkish language, “clip thinking”, “zone of proximal development”, cooperation, mnemonics, subjectness, syndrome of learned helplessness

Процесс преподавания иностранных языков складывается из многих составляющих, при незыблемости фундаментальных его основ, подходов и принципов есть и переменные компоненты, требующие периодической актуализации. Прежде всего, это связано с изменяющимися условиями жизни под влиянием технического прогресса и соответственно со спецификой восприятия и запоминания каждого нового поколения студентов, приходящего в вузы. Изменение состава навыков и умений, приобретенных в средней школе, способов восприятия и обработки информации, видоизменение механизмов запоминания и формирования долгосрочной памяти не может быть не замечено преподавателем иностранного языка, который в гуманитарном вузе проводит со студентами в аудитории больше, чем другие, времени, и в силу меньших по составу групп находится в более тесном личном контакте с обучаемыми. Поэтому отчетливое понимание особенностей мышления студента очень важно для успешной работы преподавателя иностранного языка. В силу этого вопросы характеристики поколений, специфики мышления волнуют не только ученых, занимающихся психолингвистикой, но и практических преподавателей, ищущих ответы на актуальные вызовы, с которыми они ежедневно сталкиваются в аудитории.

Решение актуальных проблем преподавания иностранного языка в гуманитарном вузе невозможно без четкого понимания особенностей современного поколения, сформировавшегося в эпоху информационных технологий. Согласно теории поколений, разработанной американскими учеными Нейлом Хоувом и Вильямом Штраусом в 1991 году и адаптированной к условиям России в начале XXI века группой ученых под руководством Евгении Шамис, в наши ВУЗы приходит поколение Y или Миллениум, обладающее «клиповым мышлением», для которого характерно отсутствие самостоятельности, уверенность в собственной ценности, неверие в отдаленную перспективу. «Психологи Т.В. Горобец и В.В. Ковалев [3], как и многие другие их коллеги, наделяют носителя «клипового мышления» следующими положительными чертами: быстрота реакции, способность к восприятию многозадачной реальности, стремление к новизне, склонность к визуализации информации. К особенностям, затрудняющим процесс усвоения знаний, они относят: трудности в сосредоточении, фрагментарность восприятия информации, ослабление аналитических способностей, снижение коэффициента усвоения знаний, ослабление способности общения в социуме, компьютерную зависимость» [6, с.249].

Характерные черты нового поколения вынуждают преподавателей изменять традиционную методику преподавания иностранного языка с учетом особенностей восприятия студентов. Современный студент не способен самостоятельно преодолевать трудности, возникающие во время изучения предлагаемого материала – это главный вывод, к которому мы приходим в процессе обучения поколения Y, что вызвано рядом факторов, заключающихся в трудностях сосредоточения на одной задаче на длительное время, в способности воспринимать информацию, как правило, в форме видеоряда, в ослаблении аналитического мышления, неустойчивых навыках самостоятельной работы, в потребности быстрого переключения внимания с объекта на объект, трактуемого часто как многозадачность и т.д. Несомненно, что все вышесказанное справедливо не для всех студентов, а лишь для носителей «клипового мышления», количество которых в аудитории все-таки увеличивается с каждым годом. Поэтому проблему подбора наиболее эффективных методов преподавания для конкретного поколения, обладающего некой спецификой восприятия новой информации и не только информации, но и системы знаний с четкой логической структурой организации, коей обладает любой изучаемый иностранный язык, мы считаем очень актуальной и животрепещущей.

Неслучайно в последнее время в педагогике все чаще стало упоминаться имя известного психолога Л.С. Выготского, разработавшего свою теорию обучения и развития в 20-30-е годы XX века применительно к младшему школьному возрасту [2]. Ряд идей, высказанных Л.С. Выготским, и положений его теории приобретает особую актуальность в наше время и вполне применим и эффективен в работе со студентами ВУЗов, особенно в сфере преподавания иностранного (и, в частности восточного) языка. Преподаватели изо дня в день сталкиваются с тем, что выстраивание в аудитории традиционной иерархической модели поведения преподаватель-студент не способствует получению желаемого результата в овладении иностранным языком. Проведение четкой границы в работе в соответствии с позицией преподавателя и дисциплинарно под-

чиненной позицией студента, ролевое размежевание и набор обычной атрибутики, сопровождающей процесс обучения, стали малоэффективны на практике. Поэтому идея *сотрудничества* как метода взаимодействия преподавателя и обучаемого становится все более популярной в силу своего внутреннего потенциала, могущего раскрыться в современных условиях. Но, прежде чем перейти к новой модели выстраивания отношений преподавателя-студента, необходимо отойти от прежнего стереотипа взаимоотношений и создать благоприятную почву для сотрудничества на основе атмосферы взаимного *доверия*. Это просто необходимо для командной работы, в которую превращается процесс обучения. Совместное преодоление трудностей первого и последующих этапов, формирование обстановки, гарантирующей неизбежный *успех* в любом начинании, помогают укрепить веры в собственные силы студента, преодолеть страх перед новым и сложным.

Важным моментом в новой структуре взаимоотношений является тот факт, что сотрудничество предполагает отношения субъектов, а не прежнюю субъектно-объектную модель взаимодействия. Укрепление *субъектности* обучаемых - непреложный фактор успеха в преодолении трудностей. При их стихийном нарастании, особенно часто происходящем у студентов, обладающих менее выраженными способностями к изучению иностранного языка, возникает так называемая «выученная беспомощность» (понятие, введенное в научный обиход М. Селигменом [7]), блокирующая процесс дальнейшего обучения. По мнению В.К. Зарецкого, преодоление выученной беспомощности возможно только через укрепление субъектности обучаемого «...в двух ипостасях; как субъекта освоения учебного материала и как субъекта преодоления собственных трудностей» [4, с.100]. В ходе сотрудничества у слабоуспевающего студента происходит укрепление субъектности через развитие таких качеств и способностей, как-то: «...самоопределение, рефлексия, выработка замысла, целеобразование, контроль, нормы взаимодействия (кооперации), саморегуляция (смысловая, рефлексивная, эмоциональная), способность преодолевать трудности, использовать ошибку как материал для рефлексии, устанавливать отношения между средством и результатом действия и т.д.» [4, с.100]. В сотрудничестве также важно то, что преподавателем укореняется в сознании студента тезис, что трудности всегда преодолимы, что успех неизбежен, а ответственность за временные сложности лежит на обоих субъектах процесса освоения иностранного языка. Укоренение в сознании обучаемого этих постулатов помогает преодолеть страх перед действием, часто возникающим из-за боязни ошибки и следующего за ней наказания в форме низкого балла. Таким образом, мы приходим к выводу, что культивируемая в наше время повсеместно балльно-рейтинговая система не является нашим помощником. А скорее наоборот, сковывает активность обучаемых и способствует созданию атмосферы хронического неуспеха, приводящего в свою очередь к синдрому «выученной беспомощности».

При изучении восточных языков описанные выше проблемы особенно актуальны. Хотя опыт изучения в школе европейских языков и способствует преодолению сложностей первого этапа в овладении восточным языком, скорее в методическом плане (известные приемы усвоения лексики, изучения граммати-

ки, работы с текстами и т.д.), он оказывается совершенно недостаточным, а в некоторых случаях и неприменимым. Первый этап изучения восточного языка всегда полон различного характера проблем, связанных, прежде всего, с принципиально иной логикой языка и, в частности, логикой построения простого высказывания. Преодолеть эти проблемы невозможно за один-два дня, требуется длительный процесс перестройки мышления. Если мы будем иметь в виду конкретно турецкий язык (на опыте преподавания которого и основаны размышления автора, изложенные в этой статье), то даже у студентов, родным языком которых является один из тюркских языков (тюркоязычные студенты как раз часто избирают турецкий в качестве иностранного языка в ВУЗе, надеясь на легкость в обучении), этот кризис наступает на этапе перехода от изучения разговорного языка к изучению языка для профессиональных целей. Грамматико-синтаксический строй турецкого языка научно-публицистического стиля принципиально отличается от ранее освоенного в процессе изучения как иностранного, так и родного языка. В данном случае прежний опыт легкого преодоления сложностей первого этапа по сравнению с сокурсниками, не владеющими тюркским языком, играет злую шутку, неожиданно лишая тюркоязычных студентов их преимуществ. Не привыкшие напрягаться на первом этапе, они сталкиваются с необходимостью затрачивать значительно больше, чем обычно, времени для освоения материала нового уровня. Осознание этой перемены далеко не всегда проходит гладко и быстро, не редки случаи именно на этом этапе впадения в ситуацию хронического неуспеха, без помощи преподавателя из которой трудно выбраться. А на практике, к тому же, часто оказывается недостаточным временной ресурс аудиторных занятий, не позволяющий уделить необходимое в индивидуальном случае время для преодоления трудностей этого этапа. Ситуация осложняется и личностными проблемами, когда студент из когорты хорошо успевающих перемещается в одночасье в отстающие. Немногим удастся быстро и безболезненно преодолеть этот психологический барьер.

В этой связи вполне уместно вспомнить о понятии, введенном в научный обиход Л.С. Выготским, «зоны ближайшего развития», которая определяется им как та сфера, в которой обучаемый не может выполнить задание самостоятельно, но способен справиться с задачей в сотрудничестве с преподавателем. В сопоставлении существует и «зона актуального развития», где обучаемый способен успешно действовать самостоятельно, и «зона актуально недоступного», постановка задач в области которой преждевременна. Определение границ этих зон очень значимо для процесса обучения, так как наша успешная совместная деятельность возможна лишь в «зоне ближайшего развития». В «зоне актуального развития» она бесполезна и способна породить у обучаемых скуку и потерю интереса к предмету: «...обучать индивида тому, чему он не способен обучаться, так же бесплодно, как обучать его тому, что он умеет уже самостоятельно делать» [2, с.222]. А действие в «зоне актуально недоступного» еще и опасно тем, что обречено на неуспех, подрывающий веру в свои силы у обучаемого. Определение границ этих зон, как правило, осуществляется преподавателем для основного ядра группы, если процесс ведется с самых первых шагов в изучении иностранного языка, то это не составляет особого труда. При присо-

единении новых студентов к сформировавшейся группе уже на этапе погружения в иностранный язык, что в последнее время встречается довольно часто, на первый план выходит задача диагностики существующего уровня владения языком и не только: не менее важно определить те грамматические темы, в которых у студента не сформированы устойчивые навыки, что может привести к неким системным ошибкам в будущих сложных грамматико-синтаксических построениях.

Проблемы возникают и в тех случаях, когда некоторые студенты в силу разных причин отстают в постижении логики изучаемого языка и преодолении трудностей первого этапа. В данном контексте жизненно важно определить «зону ближайшего развития» у тех обучаемых, которые выпадают из общего ядра группы. Своевременная точная диагностика трудностей тесно связана с определением индивидуальной «зоны ближайшего развития», только в которой и возможно эффективное сотрудничество, ориентированное на успешное преодоление индивидуальных проблем и выравнивание уровня данного студента по отношению к общему групповому. Неточности и ошибки в диагностике могут привести к непреодолимым препятствиям в обучении. Мы всегда должны помнить о синдроме «выученной беспомощности», эффективная борьба с которым в условиях группового обучения в рамках существующей программы и предусмотренных ей аудиторных часов далеко не всегда осуществима. Поэтому легче предотвратить «скатывание» к нему, чем организовать его устранение. Психолог В.К. Зарецкий так определяет границы зон: «Область ЗБР образована действиями, которые ребенок (Л.С. Выготский и его последователи, перерабатывая и переосмысляя основные положения теории имеют в виду, прежде всего, школьное обучение) способен понять, но не способен выполнить, т.е. это зона, внутри которой ребенок действует разумно и осмысленно с помощью взрослого. Если он не может взаимодействовать осмысленно, сотрудничество не получится» [4, с. 99]. Таким образом, становится ясно, что наши педагогические неудачи и потери во многом обусловлены неправильным определением «зоны ближайшего развития» в каждом отдельно взятом проблемном случае.

Тезис о понимании обучаемым своих действий, их логических взаимосвязей, природы своих ошибок крайне важен. Ключевым словом является осознанность действий, помощь нужна иногда в разъяснении задания (здесь поможет наглядность образца), в построении и закреплении порядка действий, т.е. алгоритма (наглядное, красочное изображение в виде схемы), в поиске допущенной ошибки (отсылки к имеющимся и усвоенным схемам). «Нередко они (здесь дети) объясняют ошибки случайностью, ситуативными обстоятельствами. Если же исходить из того, что ошибка никогда не бывает случайной..., тогда необходимо проделать определенную работу по установлению отношений между способом действия и его ошибочным результатом, вскрыть и проанализировать способ собственного действия, т.е. сделать то, что мы называем *рефлексией*». [4, с.101]. Умение осознавать собственные ошибки самостоятельно и главное – умение их исправлять осознанно, а не по подсказке – значимый момент в процессе овладения иностранным языком. Ошибка и красные чернила преподавателя, присутствующие в проверенной домашней или контрольной работе, не должны восприниматься как катастрофа, унижение или поражение, что, к со-

жалению, встречается нередко. Просто зачастую мы, преподаватели, не обращаем на эти преимущественно глубоко скрытые чувства должного внимания и не докапываемся до истинных причин болезненной реакции студентов на выставленный балл. Психологические травмы от переживаний за баллы, которые могут влиять и на взаимоотношения внутри группы, где часто бывает атмосфера соперничества, мешают процессу обучения, формируя иногда ощущение хронического неуспеха. Поэтому особенно в сложных случаях со слабоуспевающими студентами крайне важно поддерживать их уверенность в собственных силах и стабильный уровень позитивной самооценки. На наш взгляд, вполне оправданно на первом этапе снизить до минимума количество работ, за которые выставляются баллы. Это совсем не значит, что не должно быть самостоятельных, проверяемых педагогом заданий. Наоборот, они должны в краткой форме, показывающей преподавателю степень усвоения группой и отдельными студентами нового материала, присутствовать почти на каждом занятии, но восприниматься как некое обыденное действие, а не как особенное, исключительно ответственное задание. В некоторых случаях вполне обоснованно не использовать красный цвет, вызывающий подчас отторжение и неприятие у некоторых студентов, а для маркирования ошибок, например, применять зеленый, воспринимаемый более нейтрально.

Ориентируясь на развитую визуальность и способность к быстрому переключению с одного вида деятельности на другой у современного студента, мы подбираем соответствующие его типу мышления методы, которые не являются самоцелью, а только ключом к дальнейшей работе по овладению языковым материалом. Наша задача - постараться восстановить утраченные связи, развить спящие способности и наклонности, необходимые для изучения иностранного языка, опираясь и на предшествующий опыт. Первичным посылом при начале вводного курса турецкого языка должно стать обращение к приемам мнемотехники, активно использовавшимся учителями иностранного языка в начальной и средней школе [1]. Данное утверждение с первого взгляда может показаться абсурдным, но в нынешних условиях относится к непреложным правилам преподавания. К таким методам, которые могут без ущерба содержанию применяться в высшей школе, относятся выделение написанного цветом, размером, нумерацией, метод парных ассоциативных связей, метод ключевых слов, воспроизведение по образцу, параллельные тексты, применение различных игровых ситуаций и ролевых игр и т.д. Нельзя забывать и об эмоциональной составляющей, которая, по мнению психологов, способствует формированию долгосрочной памяти. Итак, при введении новой лексики, необходимо помнить о максимально возможной визуализации материала (например, отдавать предпочтение, по возможности, видеозаписи, а не аудиоматериалам), об эмоциональной окрашенности сообщаемого, о предъявлении интересных ассоциативных связей и образов, к месту упомянутых эпизодов, мини-историй. Велика роль ассоциаций и по аналогии, и по контрасту, так как этого требует задача установления прочных связей между зрительным образом и словесным обозначением, привлекаются примеры и из других иностранных языков, не только из русского. Немаловажными являются и такие приемы, как: шрифтовое и/или цветное выделение ключевых слов, создание схем употребления грамматико-

синтаксических конструкций, преподнесение материала в систематизированном виде в таблицах. Составление предложений по образцу из имеющихся лексических единиц, когда определяющим в образце является грамматико-синтаксическая конструкция, также весьма эффективно. Несомненно, что подчас подобная схематизация грамматических явлений выхолащивает их сущность, что не способствует формированию устойчивых переводческих навыков. Важно не абсолютизировать подобные приемы, а рассматривать их как необходимый переходный этап к традиционной методике обучения восточному языку в высшей школе. В силу вышесказанных причин возникает необходимость в этом этапе исключительно для преодоления сложностей начального уровня, для формирования необходимых навыков и умений в целях дальнейшего эффективного продвижения, развития в требуемом объеме аналитических способностей и логического мышления для решения конкретных языковых задач.

Что касается развития аналитических способностей, в этом процессе несомненно ведущую роль играет умение работы с текстом. Педагоги свидетельствуют «...о катастрофическом падении уровня текстового мышления у студентов, т.е. умения всесторонне воспринимать текст, анализировать его и интерпретировать» [5, с.19]. Поэтому важно применять на занятии и комплекс мер, направленных на развитие навыков работы с текстом. На переходном этапе мы предлагаем использовать небольшие параллельные тексты: оригинал на изучаемом языке и его перевод на русский язык. Для этого вида работы подбирается несложный текст, максимально насыщенный активизируемой лексикой. Таблица состоит из двух столбцов (в одном размещается текст на восточном языке, в другом – его перевод на русский). Сначала выдается студентам часть на восточном языке. Осуществляется устный перевод, задаются вопросы к тексту, выделяются ключевые слова. Далее текст отбирается и выдается вторая часть на русском языке с заданием воспроизвести максимально точно изначальный текст на восточном языке с опорой на перевод. Это задание в зависимости от поставленных задач можно выполнять устно или письменно. Подобная работа несомненно положительно сказывается на развитии способности к выявлению и установлению причинно-следственных связей в тексте, активизирует логическое мышление, помимо явного закрепления лексического материала. При формировании устойчивого навыка по работе с лексикой определенной тематики (уже на этапе чтения новостей), можно также использовать тексты на русском языке с выделенной активной лексикой не только для письменного перевода, но и для письменного или устного изложения информационного ядра текста на восточном языке. При этом наряду с побуждением к активному уместному употреблению изученных лексических единиц это задание также направлено на развитие аналитических способностей и логического мышления, умения выделять основное и выявлять причинно-следственные связи, поставленную задачу можно усложнить требованием написать свой комментарий к изложенному содержанию в случае проблемного характера предложенного текста.

Дальнейшее подкрепление темы происходит при введении новостного видеоряда на иностранном языке. Чем больше разнообразного материала изучаемой тематики будет просмотрено, (некоторые видеозаписи будут даны в виде домашнего задания для составления подстрочника, так называемого *script*), тем

быстрее происходит освоение лексического материала и тем легче формируются навыки перевода с русского языка на иностранный. При наличии соответствующего видеоматериала очень продуктивно на втором этапе предъявить видео-новость, уже о знакомом событии, сначала на иностранном языке, например, с записью студентами опорных слов в тетрадах и на доске, далее ту же новость дать прослушать на русском языке и осуществить перевод с паузами вслед за диктором. При отсутствии подобного видеоряда на русском языке, можно дать задание прокомментировать видеоряд новости на турецком, просматриваемой без звука с постановкой разных задач: наиболее точно воспроизвести прослушанное или же воспроизвести новость, используя дополнительную информацию из прочитанных текстов. Как мы видим, при последовательном построении процесса освоения определенной темы формируются навыки перевода как с восточного языка на русский, так и с русского языка на восточный, как устного, так и письменного перевода. Все аспекты изучения необходимого тематического материала активизируются в течение одного занятия в различных сочетаниях. Мы убеждены в том, что практикуемое часто разделение занятий по разным аспектам не дает того эффекта в современных условиях, как многосторонний, взаимопроникающий, комплексный подход к изучаемой теме.

В изучении турецкого языка большое значение имеет формирование навыка построения сложноподчиненного предложения, в котором имеется строго фиксированный порядок слов, не соответствующий логике русскоязычного мышления. Алгоритм построения предложения, изучение которого просто необходимо для адекватного перевода, как с русского языка, так и с турецкого, состоит из выделения структуры предложения (главного и подчиненного), определения главных членов основного предложения и сложноподчиненного, выделения всех глагольных (причастных и деепричастных форм), этапа осознания всей структуры предложения и выбора начала структурной цепочки, по которой и пойдет процесс формирования всего предложения на турецком или русском языке. Так как этот навык связан с некой перестройкой привычной для родного языка схемы построения сложного предложения и соответственно трансформацией всего мыслительного процесса, то его формирование происходит весьма болезненно, сложно и длительно. Не лишним представляется задание на конструирование предложения из определенных элементов (словосочетаний, причастных и деепричастных оборотов и т.д.), зафиксированных на отдельных полосках бумаги, и связывание их соответствующими морфемами по необходимости.

На начальном этапе обучения также важны задания, содержащие творческий компонент, они способствуют укреплению мотивированности студентов, так как позволяют им проявить индивидуальность, продемонстрировать сокурсникам круг собственных интересов и увлечений. Наш опыт показал, что такое задание как подготовка презентации, например, на темы «Мой любимый/родной город», «Незабываемое путешествие», «Биография исторической личности или деятеля культуры и искусства», воспринимается с большим интересом и воодушевлением студентами и способствует существенному продвижению вперед в освоении восточного языка. На последующих этапах, в зависимости от подготовленности группы, эффективно провести ролевые игры,

например в форме интервью при участии «переводчика» или дискуссии в формате «круглого стола» с модератором во главе, роль которого согласно задаче и составу группы может выполнять преподаватель или же студент с устойчивыми навыками более или менее свободной устной речи.

Как мы видим, быстро изменяющиеся условия окружающей социально-культурной среды вынуждают нас адекватно и своевременно реагировать на актуальные вызовы, проявлять гибкость в поиске новых методов обучения, коррелирующих с потребностями студентов и их меняющимися способами восприятия и усвоения информации, во имя основной нашей педагогической цели – обучения восточному языку для общих целей и профессиональной деятельности.

Литература:

1. Воробьева Л.И. Развитие ассоциативной памяти. Мнемонические приемы развития памяти на уроках немецкого языка/ Л.И. Воробьева// [Электронный ресурс]. URL: // http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,4329/Itemid,118/ (Дата обращения: 27.02.2017).
2. Выготский Л.С. Мышление и речь: Психологические исследования. – М. – Л.: Гос.соц-эк. изд-во, 1934. – 325 с.
3. Горобец Т. Н., Ковалев В. В. «Клиповое мышление» как отражение перцептивных процессов и сенсорной памяти// Мир психологии. – 2015. – № 2. – С.94-100.
4. Зарецкий В.К. Зона ближайшего развития: о чем не успел написать Выготский...//Культурно-историческая психология. – 2007. - № 3. – С.96-104.
5. Ионина А.А. Особенности современного текстового мышления. SMS-язык// Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: «Филология. Теория языка. Языковое образование». – 2008. – № 2. – С. 19-23.
6. Софронова Л.В. «Клиповое мышление» и актуальные задачи преподавания иностранного языка профессиональной деятельности//Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики иностранного языка делового и профессионального общения: Сборник статей VII Международной научной конференции. Москва. РУДН, 22-23 апреля 2016. – М.: РУДН, 2016. – С.247-257.
7. Seligman M.E.P. Power and powerlessness: Comments on “cognates of personal control”// Applied and Preventive Psychology. - 1992. - № 1. – С. 119-120.

УДК 81-13, 811.582.3

Тоболин Дмитрий Юрьевич, преподаватель

НОЧУДО “Уральский центр информационных технологий”

dimato@mail.ru

Суровень Дмитрий Александрович, канд. ист. наук, доцент

Кафедра истории государства и права